



EL SEMINARIO-CONTROL: UNA MANERA DE INCENTIVAR AL ALUMNADO

ANTONIO J. VELA SÁNCHEZ

*Departamento de Derecho Privado
Facultad de Derecho
Universidad Pablo de Olavide*

Contacto:

Antonio J. Vela Sánchez
ajvelsan@upo.es

RESUMEN

Dentro de las posibles innovaciones de la enseñanza universitaria estaría la del seminario-control, que supone una actividad docente que pretende aunar los objetivos básicos del seminario tradicional y los de la evaluación continua. Se habla de seminario porque se procura profundizar en los elementos teóricos y prácticos esenciales de una materia; conforma la evaluación continua porque implica realizar diversos controles teórico-prácticos y porque sus resultados sirven para elaborar la nota final. Se realizarían dos seminarios al cuatrimestre, empleando dos sesiones para cada uno y con grupos de hasta 20 alumnos. La primera sesión sería teórica, haciéndose un test, un examen teórico de preguntas medianas o cortas o una exposición oral; en la segunda se clarificarían las cuestiones prácticas mediante casos específicos, concluyéndose con un debate sobre las cuestiones cardinales planteadas. Esta estrategia docente estimula el estudio del alumnado pero requiere una mayor implicación del profesorado en la docencia.

1. INTRODUCCIÓN

La Declaración de la Sorbona en 1998 y, más tarde, la Declaración de Bolonia de 1999, establecen la necesidad de la creación del Espacio único Europeo de Educación Superior —EEES—, que requiere un proceso de convergencia de las diversas instituciones educativas de los distintos países implicados, que deben aunar sus estándares y asegurar una estructura homogénea de las titulaciones impartidas, unos contenidos mínimos intercambiables, una metodología docente similar y una calidad equivalente en la enseñanza universitaria. Esto facilitará la movilidad de los estudiantes y profesores universitarios durante el proceso formativo, el reconocimiento más automatizado de las distintas titulaciones, la enseñanza a lo largo de toda la vida y, finalmente, hará realidad un espacio único europeo para los profesionales y asegurará la libre circulación de personas e ideas (De la Cruz, 2003: 191). En el proceso de Bolonia se han destacado algunos aspectos estructurales de la enseñanza universitaria como son la redefinición de los planes de estudio, la implantación de los créditos ECTS, las agencias de garantía de la calidad, el suplemento europeo de título, la evaluación continua, las competencias, etc¹.

La adopción del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos —ECTS—, el generalmente llamado Eurocrédito, pretende unificar y, al mismo tiempo, reformar la enseñanza universitaria, lo cual supone, entre otras cosas, reconceptualizar el aprendizaje, dar una mayor preponderancia a la formación que a la información —aprender a aprender—, dar un mayor protagonismo a los estudiantes en su labor de aprendizaje y buscar estrategias

evaluativas alternativas, como la evaluación continua. Es necesario que la Universidad forme a las personas en competencias, que son el resultado del aprendizaje, para lo que es preciso diseñar la actividad para tal fin, para causar el aprendizaje de las citadas competencias, que pueden ser generales, sistémicas, etc. El estudiante tiene que *aprender a aprender* y el profesor tiene que *enseñar a aprender*. Se trata de un modelo de formación centrado en el trabajo y aprendizaje del estudiante, mediante el desarrollo de competencias, que posibilite un aprendizaje continuo a lo largo de la vida y una adaptación a la variedad y pluralidad cultural del espacio europeo (Vela, 2007: 40). La labor del profesor universitario da un giro copernicano pues su tradicional labor de transmisor del conocimiento queda superada por la de ser guía o tutor para que los alumnos puedan transformar la información en conocimiento, es decir, fomentar las destrezas para que los estudiantes universitarios puedan por sí mismos, que no por sí solos, obtener las informaciones necesarias para sus estudios y posterior futuro profesional y proceder a su conversión en conocimiento consolidado (Solís, 2007: 87).

El EEES es, pues, una propuesta de modelo universitario uniforme para el siglo XXI, que debe dar respuestas convincentes a las nuevas exigencias de la sociedad moderna. Hasta ahora, la Universidad había centrado los esfuerzos de sus profesores en la investigación, que exigía el dominio del método científico adecuado al objeto a investigar, sin embargo, cuando se trataba de la docencia, frecuentemente, el profesorado universitario recurría a la propia experiencia y la mera intuición, obviando las cuestiones metodológicas y sistemáticas. Se olvidaba a menudo que la docencia es la razón de ser de la Universidad y que, al igual que la investigación requiere un método riguroso para ser de calidad, también la docencia exige un proceso reflexivo y crítico, y un método científico adecuado para formar convenientemente al alumnado en las competencias básicas correspondientes².

La esencia del cambio derivado del sistema del EEES supone pasar de un modelo jerárquico centrado en la docencia y la transmisión de conocimientos por el profesor —*modelo tarima*— a destacar el aprendizaje y la participación del alumno —*modelo pupitre*—. Este cambio radical, este giro copernicano en la concepción de la docencia universitaria, implica necesarias modificaciones a tres niveles: en la planificación de la acción didáctica, en las metodologías para llevarla a cabo y en la forma y en el establecimiento de nuevos criterios para su evaluación. La nueva sociedad del conocimiento y de la información requería un cambio del ya obsoleto proceso educativo universitario, imponiéndose una revisión y adaptación crítica al momento presente, objetivo último del proceso de convergencia europea (Sánchez, 2006: 119; Vela, 2008: 62). No obstante, es muy curioso y preocupante que, por ejemplo, tanto ingleses como alemanes no hayan introducido cambio alguno en sus Facultades de Derecho, los primeros porque consideran que su actual sistema es ya plenamente conforme al EEES, que lo tiene de modelo, los segundos porque, dada la eficacia de su método vigente, se oponen frontalmente a las reformas apuntadas (Rodríguez-Rosado, 2011: 65).

Las clases tradicionales, asociadas al tipo de lección magistral, donde el maestro es el centro del proceso enseñanza-aprendizaje, no permiten ni facilitan —por sí solas, añadido— la construcción del conocimiento, porque, según los especialistas, éste se cimienta y edifica a partir de la interacción, por ello actualmente en el EEES se apuesta por iniciativas docentes que permitan que el alumno sea el protagonista de su proceso de aprendizaje y sea un constructor activo (Exley y Dennick, 2007: 11). Es más, el profesor universitario debe explicitar al estudiante los pasos mentales que antes eran implícitos, debe llevar al alumnado a reflexionar sobre las operaciones cognitivas que está llevando a cabo en su proceso de aprendizaje. El estudiante debe ser consciente de las operaciones mentales que está realizando

mientras aprende, porque en una sociedad cambiante lo que permanece es el proceso de aprender pero los conocimientos son cada vez más cambiantes. Es evidente que este modo de enseñar supone un profundo cambio en relación al sistema tradicional e implica implementar las seculares formas de aprendizaje con las nuevas técnicas de innovación docente (Salomón, Delgado y Oliver, 2007: 37-38).

Pues bien, entre estas apuestas educativas sugeridas por los especialistas para incentivar al alumnado, esto es, dentro de las posibles innovaciones de la enseñanza universitaria al amparo del sistema EEES estaría la del seminario y, dentro de ella, la que he denominado el seminario-control.

2. EL SEMINARIO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA

2.1. *El seminario en general*

El llamado seminario es una estrategia docente que persigue el objetivo de profundizar en una asignatura o materia determinada (Pérez, 2010: 241). El seminario ofrece la posibilidad de ahondar en torno a un tema de interés común; es un recurso metodológico intencionado que persigue un objetivo preciso y del cual es factible obtener siempre un documento escrito que recoja la memoria analítica de la sesión. El seminario se diferencia del curso clásico porque aquél se centra en la discusión y el análisis, en tanto que el curso lo dirige el profesor sobre un asunto en el cual él es el especialista, siendo éste el recurso clásico de la docencia universitaria. El Seminario supone un grupo de aprendizaje activo pues los participantes no reciben la información ya elaborada, como convencionalmente se hace, sino que la buscan, la indagan por sus propios medios y la ponen en común en un ambiente de recíproca colaboración. Obsérvese que el seminario es una forma de docencia y de investigación al mismo tiempo, por lo que también se diferencia claramente de la clase magistral tradicional; en el seminario el alumno sigue siendo discípulo pero empieza a ser él mismo profesor, de ahí que pueda afirmarse, sin temor a equívocos, que una clase magistral con pocos alumnos no es un seminario.

El Seminario, pues, que es fundamentalmente una actividad práctica, ejercita a los estudiantes en el estudio personal —aunque también puede servir para desarrollar la competencia del trabajo en equipo—, y los familiariza con los medios de investigación y de reflexión propios de la materia que se esté abordando, en este caso, la jurídica. Sin olvidar que, como juristas, el nuevo modelo dibujado por el EEES nos exige también formar en valores al alumnado, destacando aquellos aspectos que hacen referencia a la dimensión ética y social del aprendizaje. En concreto, el Derecho es una disciplina científica en la que los principios y valores están en su propia esencia —y normalmente recogidos en una norma suprema, como es la Constitución española de 1978—, por lo que su enseñanza-aprendizaje debe implicar igualmente un aprendizaje de estos valores y principios esenciales o fundamentales (Salomón, Delgado y Oliver, 2007: 32).

De un modo general y como señalan los especialistas en docencia, favorecen el desarrollo de un seminario todas aquellas condiciones que permitan el intercambio abierto de contenidos, el debate serio y razonado sobre ellos y la obtención de conclusiones relevantes que deberán plasmarse documentalmente. Por lo que hace a la cuestión del destinatario del aprendizaje, el seminario pretende constatar los beneficios del “pequeño grupo”, frente al modelo de organización denominado “gran grupo” (Malavé, 2010: 106). Por ello, el número

de participantes debe ser suficiente como para que pueda surgir un debate con varias fuentes de opinión e información, pero no puede ser, sin embargo, muy elevado; por ello, siempre que las condiciones de la docencia lo permitan —lo que dependerá de las posibilidades de la Universidad en cuestión—, los grupos óptimos de seminario que se proponen deben estar constituidos, como máximo, por quince a veinte integrantes.

Por otra parte, hay que resaltar que, como puede comprobarse, en estos seminarios “clásicos” se suele realizar ya una evaluación cualitativa individual por escrito sobre el planteamiento de las cuestiones, las fuentes jurídicas consultadas, la pertinencia y la lógica jurídica de los comentarios realizados, la participación activa de los asistentes, e, incluso, sobre el papel del asesor como facilitador y problematizador y sobre la dinámica de las sesiones. A mi juicio, podemos dar un paso más a través del llamado seminario-control.

2.2. Descripción general del sistema del seminario-control

Pues bien, dentro de la categoría del seminario, el seminario-control supone una actividad docente que pretende agrupar los objetivos primordiales de los seminarios tradicionales y los de la evaluación continua. Se habla de seminario porque, utilizando todos sus presupuestos básicos, se procura destacar cuestiones relevantes y profundizar en los elementos teóricos y prácticos esenciales de las unidades temáticas correspondientes a una concreta asignatura. Conformar la evaluación continua porque supone realizar controles teórico-prácticos —normalmente al final de cada unidad didáctica— y porque sus resultados —y ello es muy importante también—, se tienen en cuenta para obtener los tres puntos que se suelen conceder actualmente en las guías docentes por las actividades académicas dirigidas. Precisamente, la evaluación continua consiste en proponer al alumnado una serie de actividades evaluables que deberá ir afrontando a lo largo del curso con una doble finalidad, a saber, planificar —de modo que se pauta el ritmo de trabajo del estudiante— y evaluar el proceso de aprendizaje para la obtención de una calificación que le permita superar la asignatura. Atiéndase al hecho de que las competencias se enseñan en la medida en que se cumplen varios presupuestos, a saber, su delimitación y su diseño, pero también el de su evaluación —saber hacer—. Hay que lograr un aprendizaje significativo frente al superficial, de manera que hay que idear actividades docentes que generen dicho aprendizaje significativo —del que se pierde sólo un 15% según los especialistas—, sin olvidar que el proceso enseñanza-aprendizaje consume mucho tiempo (Esteban y Mulero, 2007: 158-159).

Ahora bien, debe tenerse en cuenta, desde el principio, que cuando se introduce este sistema de evaluación continua en la docencia universitaria, la labor docente aumenta considerablemente en relación con otros sistemas de evaluación tradicional. La evaluación continua acrecienta la presencia del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y constituye una importante herramienta de comunicación e interacción entre ellos, pero requiere un gran esfuerzo que puede limitar significativamente —y sin compensación alguna— la realización de la actividad investigadora del profesor universitario. Pero, también este sistema presenta dificultades para los alumnos pues se incrementa el volumen de trabajo, trabajo del que, en cierto modo, se veían dispensados a través del procedimiento de las lecciones magistrales y de la toma de apuntes³.

3. TEMPORALIZACIÓN DEL SEMINARIO-CONTROL Y MÉTODOS UTILIZABLES PARA SU REALIZACIÓN

Una adecuada y efectiva utilización de esta nueva estrategia educativa supondría la realización de dos seminarios- controles al cuatrimestre, empleando dos sesiones para cada uno de ellos, y con un máximo de tres grupos de veinte alumnos cada uno.

En la primera sesión del seminario-control proceden las actividades teóricas, de manera que los conceptos y cuestiones fundamentales de la asignatura se fijan, repasan y evalúan empleándose, a juicio del profesor, cualquiera de los procedimientos siguientes:

- Un examen test de 20 ó 30 preguntas, sin que se basen todas sólo en la memoria, sino que también algunas deberán fundarse en la lógica jurídica, de manera que, en estos casos, las preguntas pueden consistir en pequeños problemas prácticos inventados por el docente y basados en las cuestiones teóricas más relevantes de la materia.
- Un examen teórico de preguntas medianas o cortas, igualmente estimulantes algunas de la lógica jurídica si se vinculan a problemas prácticos esenciales de la materia correspondiente. No obstante, como en el apartado anterior y como sucederá en el examen final, no hay que olvidar las preguntas teóricas puras —que pueden ser largas en dicho examen final—, pues el ejercicio de la memoria no puede desterrarse del ámbito universitario, y menos aún respecto de los estudiantes de Derecho, ya que la mayoría de las salidas profesionales de esta Licenciatura requieren fuertes oposiciones en las que la memoria jugará un papel primordial: abogacía del estado, notarías, registros, judicatura, etc.
- Una exposición oral de preguntas realizadas por el profesor a uno o a varios estudiantes a la vez —con presencia de todo el grupo de seminario—, que desarrolle la competencia de hablar en público y que, en su caso, prepare además la competencia perseguida por el seminario clásico de intercambiar ideas y de debatir seriamente las cuestiones cardinales de la materia, mediante un razonamiento jurídico basado en el estudio teórico y práctico eficaz de la asignatura en cuestión.

En la segunda sesión del seminario-control se clarifican las cuestiones prácticas esenciales de la asignatura en cuestión, para lo cual pueden usarse pequeños casos prácticos —inventados o extraídos de sentencias— o bien una exposición de hechos de los cuales el alumnado extraiga los problemas jurídicos planteados y los resuelva con ayuda de los textos legales correspondientes. La primera opción puede utilizarse en los primeros seminarios para consolidar la competencia de resolución de casos prácticos, en cambio, la segunda, mucho más complicada —pues el estudiante debe extraer por sí solo los problemas a resolver, como sucede en los dictámenes de las oposiciones fuertes—, supondrá ya una madurez jurídica que permita al alumnado descubrir y calificar jurídicamente los hechos relevantes y aplicarles razonadamente la legislación pertinente. En este punto hay que advertir que el aprendizaje a partir de problemas o casos prácticos se está convirtiendo en una metodología muy utilizada en la enseñanza del Derecho, ya que está demostrado que aprender en un contexto determinado hace más eficaz el aprendizaje, puesto que la transferencia del conocimiento de una situación a otra suele ser muy escasa y, por consiguiente, cuanto más similar sea una nueva situación a otra anterior mejor será la transferencia de dicho conocimiento (Salomón, Delgado y Oliver, 2007: 36-37)

Pero como la misión del seminario-control no es sólo evaluar, una vez concluido el tiempo de resolución de las cuestiones teóricas o prácticas formuladas —o antes en los supuestos de exposición oral conjunta—, se abrirá un debate sobre ellas para llegar a las conclusiones más lógicas y razonables desde el punto de vista jurídico, teniendo siempre en cuenta que el Derecho no es matemáticas, de modo que cabrán, normalmente, distintas posibilidades para afrontar convenientemente la interrogante jurídica planteada, lo que, a su vez, implica trabajar en diversas competencias que ha de alcanzar el jurista. En efecto, el contexto actual nos exige el aprendizaje en clave de competencias, de manera que en las guías docentes deben incluirse cuáles son las que los estudiantes deberán adquirir después de cursar la asignatura correspondiente. No se trata de asumir la larga lista de competencias que, en general, se propugnan por los especialistas, sino de calibrar algunas competencias específicas que pueden trabajarse en nuestra asignatura y lograr que, efectivamente, sean adquiridas por nuestros estudiantes al final del proceso de enseñanza-aprendizaje. En concreto, y respecto de las asignaturas de Derecho Civil, la concreción y asimilación de los datos teóricos básicos de una materia, la resolución motivada de casos prácticos —e, incluso, el descubrimiento y calificación jurídica de cuestiones relevantes deducidas de una exposición de hechos—, la exposición oral y en público y la participación activa en debates podrían ser las competencias esenciales a trabajar con este sistema del seminario-control.

4. POSIBLES VENTAJAS DE ESTE SISTEMA DE SEMINARIO SOBRE LOS TRADICIONALES

Los principales beneficios que este sistema de seminario-control reporta al alumnado consisten en la obligatoriedad de llevar la asignatura “al día” en sus aspectos teóricos y prácticos, y en que, en principio, estimula la labor personal sin el apoyo del grupo de trabajo que podrá servir para otros menesteres.

En efecto, la evaluación continua que supone el seminario-control obliga a los estudiantes a preparar la materia día a día, exigiéndoles un esfuerzo diario y no el “atrachón” propio de los exámenes finales. Además, dentro del esquema característico del seminario clásico, el alumnado deberá profundizar en las cuestiones teóricas y prácticas más relevantes de la asignatura, es decir, en los conceptos básicos y en los problemas prácticos cardinales. No obstante, no se trata de obviar las demás cuestiones no primordiales, sino de que con el estudio y comprensión de las bases teóricas y prácticas de la materia concreta pueden afrontarse sin sospecha de duda otras cuestiones subordinadas. Ahora bien, respecto del profesorado, una parte importante de su tarea cuando se implanta el sistema de evaluación continua consistirá, precisamente, en la corrección de las distintas actividades propuestas, lo que supondrá un trabajo extra que deberá compatibilizar con sus demás actividades docentes e investigadoras, lo cual, obviamente, no será fácil.

Respecto de la acentuación del trabajo personal del alumnado, se trata de favorecer y fomentar la comprensión y la labor de estudio y preparación individual del estudiante, para que se maneje con soltura en la resolución de las cuestiones teóricas y prácticas planteadas por el profesor o descubiertas por el propio alumnado. Ahora bien, ello no implica, ni mucho menos, el olvido de otras competencias a desarrollar, pues, como también he apuntado, una vez resueltas individualmente las interrogantes teóricas y prácticas suscitadas en el seminario-control, la posible exposición oral conjunta, el intercambio de ideas en grupo y el debate serio sobre ellas culminará la finalidad educativa de esta estrategia de innovación docente.

Ahora bien, para motivar convenientemente al alumnado y que éste no tenga la impresión de que está “perdiendo el tiempo”, es muy importante destacar y hacerle saber, desde el principio, que la puntuación obtenida como consecuencia de estos seminarios-controles se aplicará para hallar la nota final de la asignatura, con la única exigencia de obtener, como mínimo, otros tres puntos —de siete posibles— o una nota de 4, 3 puntos —sobre diez— en el examen final. Ello no supone, ni mucho menos, abaratar la asignatura, porque, como puede observarse, obtener tres puntos en los seminarios —o los que correspondan si existe alguna otra actividad académica planteada— implica un diez en todas las pruebas teóricas o prácticas a realizar, lo que no será fácil, por lo que lograr tres puntos de siete —o 4, 3 sobre diez— en el examen final no garantizará el aprobado. Lo que no es admisible, desde mi punto de vista, es condicionar la aplicación de los puntos obtenidos en las actividades académicas dirigidas a la superación efectiva del examen final —esto es, obtener cinco puntos sobre diez o 3, 5 puntos sobre siete—, pues, entonces, el alumnado se desmotiva y entiende, con razón, que no es justo que, en estas hipótesis, todo el trabajo desarrollado durante el año no sirva para nada a efectos de la nota final, lo cual, obsérvese, también es incompatible con la finalidad de la estrategia de la evaluación continua que va dirigida, precisamente, a evitar que la nota definitiva gire en exceso o primordialmente sobre una única evaluación, la del examen final⁴.

Por otra parte, los tres puntos a obtener de las actividades académicas dirigidas no sólo pueden basarse en estos seminarios-controles, sino que, y ello es aconsejable, pueden conseguirse de otros medios adecuados, como la asistencia y participación activa en clase, la lectura, estudio, análisis y comentario de bibliografía o jurisprudencia, la realización de un trabajo de investigación individual o en equipo —tutorizado por el profesor—, etc.

5. COMPROMISOS INELUDIBLES QUE EXIGE EL SEMINARIO-CONTROL PARA EL PROFESORADO UNIVERSITARIO

El sistema del seminario-control supone, como puede observarse fácilmente, una mayor implicación del profesorado en la docencia, porque, centrándose en los conceptos y cuestiones prácticas esenciales de su asignatura, debe configurar los métodos más eficaces para su explicación y evaluación. Ello supone una multiplicación de las evaluaciones con lo que ello conlleva de preparación de exámenes equilibrados, su corrección y revisión, elaboración y publicación de notas, etc. En este punto es preciso subrayar que este incremento en la labor docente puede afectar al trabajo de investigación del profesorado pues, a no ser que prescinda de su tiempo libre, todas las horas extra que este sistema del seminario-control —o cualquier otra actividad académica dirigida— exige irán en detrimento de su actividad investigadora que, en la práctica, es la que más se valora en la carrera universitaria⁵. Por consiguiente, desde las instancias oportunas deberían tomarse las decisiones correspondientes para “compensar” de algún modo este sobreesfuerzo: si se quiere una enseñanza de calidad no puede ser a costa únicamente del trabajo extra del profesorado. Se me ocurren algunos métodos razonables para ayudar a los profesores en este camino de la enseñanza de excelencia, como limitar los créditos a impartir, valorar en su justa medida la actividad docente respecto de la investigadora, sin detrimento en la obtención de sexenios, reducir el número de alumnos por clase, etc., pero, obviamente, esto escapa a los objetivos de este trabajo.

Ciertamente, esta estrategia docente del seminario-control aumenta el trabajo del profesorado, pero, bien hecho, se observa una creciente implicación del alumnado. La

experiencia demuestra que los estudiantes valoran de forma muy positiva la mayor dedicación del profesorado universitario a la docencia, hecho que les motiva a acudir a clase y a prepararse. Téngase en cuenta que la motivación del estudiante es un factor que las instituciones universitarias no habían tenido en cuenta tradicionalmente, mientras que, en la situación actual de la universidad, debe exigirse que ésta se preocupe por el grado de seguimiento y superación de sus estudiantes. En este contexto, el sistema del seminario-control puede ser un método efectivo —como comprobaremos después respecto de mi propia experiencia práctica— para reducir el índice de fracaso en una asignatura y para afrontar de manera decidida el problema del abandono universitario.

Con esta estrategia educativa, la asistencia a clase crece, no ya porque se pase lista diariamente o porque se le obligue, sino porque el alumnado entiende que es un modo eficaz para afrontar con garantías los seminarios-controles primero y, a la postre, la propia asignatura. Es más, si se quiere fomentar aún más la asistencia —en la línea del propio sistema EEES, no se olvide—, puede exigirse una concurrencia mínima a clase —un 75% por ejemplo— para tener derecho a la participación en el seminario-control, aunque, a mi juicio, ello no será necesario si las clases son suficientemente clarificadoras y prácticas, esto es, repito, si las clases preparan al alumnado para comprender y desarrollar los puntos teóricos y prácticos claves de la asignatura de la que se trate.

De otro lado, este sistema de seminario-control requiere, necesariamente, una coordinación con los profesores de otras asignaturas dadas en el mismo curso y cuatrimestre. Debe procurarse que no coincidan con entregas de trabajos, exposiciones individuales o en grupo, otro seminario-control, etc. La figura de un coordinador de curso es esencial en este punto⁶, pues éste sería el encargado de distribuir en las distintas semanas del cuatrimestre las diversas actividades académicas dirigidas, evitando concurrencias gravosas para el alumnado. Así, debe impedir que estas actividades de docencia o evaluación se solapen o que se exija a los estudiantes entregas de trabajo o realizar presentaciones en una misma semana, mientras que en otros periodos de tiempo quedan relativamente libres de trabajo. No se trata de volver al instituto, sino de planificar y optimizar los recursos didácticos y las innovaciones docentes planteadas por el profesorado en consonancia con las exigencias del nuevo EEES.

La implantación de esta estrategia docente del seminario-control debe ser, pues, el resultado de un proceso reflexionado y bien coordinado entre los diferentes profesores de las asignaturas que se imparten en un mismo curso y cuatrimestre. Por consiguiente, en el momento de implantar este sistema docente deben tenerse en cuenta, además de los aspectos puramente académicos, algunos aspectos organizativos, como, fundamentalmente, la coordinación entre los responsables de las diversas asignaturas, para conseguir, por ejemplo, cuestiones tan prácticas como un adecuado cronograma de las actividades a realizar, evitando, como he dicho, duplicidades perjudiciales y gravosas para el alumnado. En esta sede, repito, el coordinador del curso podría ser una figura esencial, obteniendo datos de los restantes profesores responsables de cada uno de los grupos del curso de asignaturas obligatorias. En concreto, además de informarse de la utilización correcta por parte del profesorado de esta técnica de innovación docente que supone el seminario-control —calendarios razonables y coordinados, cumplimiento de las dos sesiones por cuatrimestre, etc.—, podría recabar información del uso de otras técnicas docentes, como la webct, así como del intercambio de experiencias y valoraciones de las mismas, del tiempo real de trabajo que cada una de las actividades programadas por los diversos profesores supone al estudiante *medio*, sin olvidar la comprobación y apreciación de los resultados académicos obtenidos por los estudiantes.

6. EXPERIENCIA PROPIA DEL SISTEMA DEL SEMINARIO-CONTROL

Desde el curso 2006/2007 vengo utilizando esta estrategia de innovación docente del seminario-control en diversas asignaturas correspondientes al Área de Derecho Civil —Derecho Civil III (*Derechos reales e Hipotecario*), Derecho Civil IV (*Familia y Sucesiones*) y Derecho de la Propiedad Intelectual—, y los resultados son muy satisfactorios. Es cierto que sólo en algunos casos he podido cumplir todos los presupuestos que requiere esta estrategia docente, pues no siempre he logrado dividir al alumnado en grupos pequeños de hasta veinte personas. No obstante, atendidas las demás características esenciales del sistema —dos sesiones por cuatrimestre, evaluación continua, fijación de las cuestiones teóricas y prácticas primordiales de la materia y debate final sobre ellas—, la implicación del alumnado, como podrá comprobarse seguidamente, es muy alta.

Estadísticamente, en cada curso, este sistema del seminario-control *engancha* casi al setenta y cinco por ciento de los estudiantes matriculados no repetidores, pues los repetidores —sobre todo los que se encuentran en los primeros cursos de la carrera— casi siempre consideran que ya cursaron la asignatura una vez y que no van a *perder más tiempo* con ella, por lo que voluntariamente —y normalmente de forma suicida— se excluyen de esta estrategia docente o de cualquier otra. En efecto, este discrecional descarte se realiza a pesar de la dificultad de enfrentarse a la asignatura únicamente en el examen final, con la obligación de obtener cinco puntos sobre sólo siete —pues se perdieron los otros tres puntos derivados de las actividades académicas dirigidas—, esto es, con la carga añadida de lograr un notable en el examen final para superar la asignatura, lo cual no suele suceder, de manera que, a la larga, los repetidores se incorporan —ya en los últimos cursos de la carrera— al sistema docente correspondiente, sea el de seminario-control, sea cualquier otro. Por otra parte, hay que resaltar que en este sistema del seminario-control, como se verá a continuación, el porcentaje de aprobados es muy alentador.

En el presente curso, por ejemplo, respecto del primer cuatrimestre, en la asignatura Derecho Civil III —materia árida, compleja y muy práctica—, de tercer curso de la Licenciatura de Derecho, de un total de setenta alumnos matriculados, dieciséis son repetidores (casi el 23%) y, de ellos, sólo dos (12,5%) han seguido el sistema del seminario-control, habiendo logrado uno un notable (8,1) de nota final y suspendiendo el otro con cuatro puntos, esto es, a un paso del aprobado en su tercera matriculación en la asignatura y a la que nunca se había presentado antes por su evidente dificultad. Estos resultados tan favorables han movido a la mayoría de los restantes estudiantes repetidores a ponerse en contacto conmigo para intervenir en el sistema de seminario-control en el segundo cuatrimestre.

De los cincuenta y cuatro alumnos no repetidores matriculados, treinta y nueve (72%) siguieron el sistema de seminario-control, presentándose todos al examen final, lo cual es muy clarificador de la confianza que este sistema docente le infunde para afrontar con éxito la asignatura. De estos presentados aprobaron veinticuatro (61,5 %) y otros tres (7,2 %) han obtenido más de cuatro puntos y menos de cinco por lo que, aunque no han alcanzado el aprobado directamente, podrán compensar esa nota con la del segundo cuatrimestre, tal y como está previsto en la guía docente. Por tanto, sólo han suspendido completamente doce alumnos (30,7 %), de los cuales, significativamente, en el setenta por ciento de los casos no se presentaron a todas las pruebas teóricas o prácticas exigidas por los seminarios-controles. En cuanto a los aprobados, en cambio, en el ochenta y cinco por ciento de los supuestos la puntuación obtenida en los seminarios-controles fue determinante para superar esta parte de la asignatura.

En la asignatura Derecho Civil IV —una materia también muy práctica en general y muy compleja y difícil sobre todo en sede de Derecho de Sucesiones—, de cuarto curso de la Licenciatura de Derecho, también en el primer cuatrimestre, los resultados finales también han sido muy convincentes, es más, dado que la materia se imparte en el penúltimo curso de la carrera, los alumnos repetidores entienden que no pueden demorar más su superación, de ahí que el porcentaje de participantes en el sistema de seminario-control sea muy considerable. Así, de los tres alumnos repetidores que había en la lista de clase (8,5 del total), dos de ellos (66%) siguieron el sistema del seminario-control, presentándose ambos (100%) al examen final y logrando un aprobado holgado (6 y 6,5), lo que demuestra la eficacia del sistema también para los alumnos repetidores que, ordinariamente, están inmersos en variadas asignaturas de distintos cursos.

De los treinta y dos alumnos no repetidores matriculados, sólo cinco (14%) no han seguido el sistema del seminario-control, pero hay que tener en cuenta que, de ellos, dos estaban inmersos en el Programa Erasmus, por lo que puede decirse sin temor a engaño que un noventa por ciento del alumnado matriculado se ha implicado en esta estrategia docente. Todos los participantes menos uno (26 de 27, un 96%) se presentaron a la prueba final, aprobando dieciséis (61,5%) —curiosamente, el mismo porcentaje que en la otra asignatura—, y tres más (11,5 %) sacaron más de cuatro puntos, pero menos de cinco, por lo que, por las mismas razones explicadas anteriormente, se encuentran en franca disposición para aprobar la asignatura al final de curso. En definitiva, sólo un veinticinco por ciento de alumnos participantes en el sistema y presentados al examen final han suspendido, pero debe subrayarse que, de éstos, un sesenta por ciento no hicieron convenientemente las pruebas teóricas o prácticas en las que consistían los seminarios-controles. De nuevo, obsérvese, la mera asistencia a los seminarios, sin una preparación adecuada, se revela insuficiente para el dominio final de la asignatura.

De estos datos estadísticos pueden sacarse conclusiones muy interesantes respecto a la virtualidad de esta estrategia docente. En primer lugar, puede apreciarse el alto seguimiento del sistema del seminario-control por los estudiantes no repetidores —e, incluso por los repetidores en los últimos cursos de la carrera o cuando advierten su eficacia y validez— y la estrecha relación entre tal participación activa —si se realiza convenientemente— y la superación de la asignatura, pues, en caso contrario, el fracaso está casi asegurado. Precisamente, debe resaltarse que el seguimiento a medias del sistema del seminario-control tampoco tiene virtualidad o efectividad a efectos de la nota final, pues si no se consiguen buenos resultados en los seminarios tampoco se supera, normalmente, la asignatura, lo que confirma la importancia de llevar la materia al día para realizar satisfactoriamente el examen final. De otra parte, es también reseñable que la participación en este sistema de seminario-control favorece que el alumnado se presente al examen final, casi en un cien por cien de los casos —y, habitualmente, con garantías de éxito—, lo que disminuye radicalmente el porcentaje de alumnos no presentados.

7. BIBLIOGRAFÍA

Barrat i Esteve, J., Franquet Sugrañes, M^a. T., Jiménez Costa, A., González Bondía, A., Jaria i Manzano, J., Marqués i Banqué, M^a. y Martí Baiget, M^a. 2007. “El diseño de una comunidad virtual como estrategia de adaptación del profesorado a los postulados docentes del EEES”. *Innovación docente y calidad en la enseñanza de Ciencias Jurídicas en el Espacio Europeo*

- de Educación Superior*, Daniel García San José (Coord.), Murcia: Ediciones Laborum, 171-198.
- De la Cruz, A. 2003. "El proceso de convergencia europea: ocasión de modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes". *Aula Abierta* 82: 191-216.
- Esteban de la Rosa, G. y Mulero García, J. S. 2007. "Recursos docentes para la enseñanza en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior". *Innovación docente y calidad en la enseñanza de Ciencias Jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Daniel García San José (Coord.), Murcia: Ediciones Laborum, 157-170.
- Esteve Pardo, M^a. L. 2007. "La figura del coordinador de curso". *Innovación docente y calidad en la enseñanza de Ciencias Jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Daniel García San José (Coord.), Murcia: Ediciones Laborum, 147-156.
- Exley, K. y Dennick, R. 2007. *Enseñanza en pequeños grupos en educación superior. Tutorías, seminarios y otros agrupamientos*, trad. Manzano, P., Madrid: Nancea.
- García San José, D. 2007. "Innovación docente y calidad de la enseñanza de ciencias jurídicas a través de la investigación en docencia: la experiencia de un profesor de Derecho Internacional Público". *Innovación docente y calidad en la enseñanza de Ciencias Jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Daniel García San José (Coord.), Murcia: Ediciones Laborum, 229-253.
- Malavé Osuna, B. 2010. "Una propuesta de proyecto de innovación educativa: seminarios y tutorías; dos estrategias didácticas para la nueva enseñanza de las disciplinas históricas". *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa* 2: 101-110.
- Pérez Madrid, F. 2010. "Movilidad y enseñanza tutorial: participación de estudiantes en seminarios y reuniones científicas con profesores universitarios". *Innovación educativa en Derecho constitucional. Recursos, reflexiones y experiencias de los docentes*, Lorenzo Cotino Hueso, Miguel Angel Presno (Coords.), Valencia: Universidad de Valencia, 241-244.
- Rodríguez-Rosado, B. 2011. "La adaptación a Bolonia de los estudios jurídicos: autocomplacencia inglesa, resistencia alemana". *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa* 3: 55-66.
- Salomón Sancho, L., Delgado García, A. M^a. y Oliver Cuello, R. 2007. "La formación jurídica en el futuro contexto universitario europeo". *Innovación docente y calidad en la enseñanza de Ciencias Jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Daniel García San José (Coord.), Murcia: Ediciones Laborum, 25-45.
- Sánchez Cabaco, A. 2006. "Innovación en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior: camino de Londres 2007". *Foro de Educación*, 119-129.
- Solís Prieto, C. 2007. "El sistema de créditos europeos: el definitivo freno a la mortalidad académica?". *Innovación docente y calidad en la enseñanza de Ciencias Jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Daniel García San José (Coord.), Murcia: Ediciones Laborum, 87-93.
- Vela Sánchez, A. J. 2007. "Acción tutorial sobre un trabajo de investigación colectivo". *Papeles Salmantinos de Educación* 9: 39-59.
- Vela Sánchez, A. J. 2008. "La enseñanza por competencias en Derecho". *Papeles Salmantinos de Educación* 11: 61-88.

Notas

¹ “La integración del Sistema Universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior requiere la progresiva adaptación de las Titulaciones universitarias, así como de los/as profesores y de los/as estudiantes al *nuevo espíritu* del crédito europeo. El profesorado habrá de utilizar nuevas técnicas y herramientas docentes, que promuevan el proceso de enseñanza-aprendizaje de las materias que compondrán los Planes de Estudios de los Grados” (Esteban y Mulero, 2007: 157).

² “De poco o nada puede servir que un docente se preocupe por conocer y aplicar las principales destrezas pedagógicas si tiene un conocimiento precario o incorrecto de la materia en cuyo proceso de enseñanza-aprendizaje participa. De igual modo, en el actual contexto de globalización, en su dimensión de sociedad de la información, el docente que aspire a un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad no puede limitarse a investigar sólo en el ámbito de los contenidos de su disciplina. Por el contrario debe enfocar su interés investigador hacia el plano de su actividad docente...” (García, 2007: 246).

³ “Pero no cabe olvidar que también el profesorado verá ampliadas sus tareas y se le exigirá una mayor competencia pedagógica, competencia pedagógica de la que pueden estar provistos o no pues a los profesores universitarios no se les exige someterse a ningún tipo de cursos sobre metodología docente (Solís, 2007: 88).

⁴ “Cuando se implanta el sistema de evaluación continua en una asignatura determinada, el efecto casi siempre inmediato es el aumento del rendimiento académico de los estudiantes en esa asignatura concreta, sin embargo el resto de asignaturas de esos mismos estudiantes suelen mostrar niveles de seguimiento y de aprovechamiento inferiores respecto a los resultados de cursos anteriores. Este hecho no debe llevarnos a una decisión precipitada y equivocada sobre los peligros de la evaluación continua, sino que debe hacernos reflexionar con detenimiento sobre las posibles causas de este fenómeno” (Salomón, Delgado y Oliver, 2007: 39).

⁵ “A pesar de los esfuerzos que se están llevando a cabo desde muchos foros universitarios, la valoración de la función docente en la Universidad española todavía no pesa demasiado a la hora de determinar la carrera académica del profesorado. En este sentido, los progresos vienen determinados por la excelencia investigadora, pero, en cambio, no se valoran al mismo nivel las aportaciones docentes del académico. Así, a pesar de que la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (arts. 58, 2, 59, 2, 60, 2) prevé que se tendrá en cuenta el currículum docente de los candidatos en el sistema de habilitación nacional previa, lo cierto es que la práctica tiende a mostrar que el perfil investigador de los candidatos es, con mucho, el que más se toma en consideración” (Barrat, Franquet, Jiménez, González, Jaria, Marqués y Martí, 2007: 175).

⁶ “Las funciones que tienen asignadas (el coordinador o coordinadora de curso) son, principalmente, informativas y de detección de problemas en la docencia respecto a las actividades complementarias a la clásica lección magistral en el aula. El objetivo fundamental es coordinar la carga de trabajo que el conjunto de las asignaturas obligatorias de cada curso exigía al estudiante *medio*... Para que esta figura desarrolle correctamente sus funciones es necesario que tenga un reconocimiento académico en los planes docentes proporcional a la dedicación que supone. Asimismo es muy conveniente que las funciones, atribuciones y obligaciones de los coordinadores de curso estén claramente delimitadas, sean públicas y conocidas por el profesorado y los estudiantes” (Esteve, 2007: 149, 156).